

内モンゴルにおける民族教育の変容 —カリキュラム改訂及び教授法を中心に—

白 双竜

Transformation of ethnic education in Inner Mongolia —Focusing on curriculum revision and teaching methods—

BAI SHUANGLONG

Summary

While ethnic schools face a number of challenges in response to ethnic culture succession and the development of human resources adapted to regional economic development, they are expected to play a substantial role in ethnic education policy, while essential reforms in ethnic education is required. Due to previous changes in education policy, curriculum revisions at the stage of compulsory education at ethnic schools are also significant. Despite the fact that the Chinese constitution guarantees that each ethnic group is equal and has the right to develop traditional cultures such as ethnic characters and languages, the current ethnic school has developed its own traditional culture and identity. It seems necessary to pay attention to whether or not it plays a substantive role. In the future, essential reforms at ethnic schools will be questioned.

In this paper, regarding the revision of curriculum and the reform of teaching methods in compulsory education at Mongolian national schools in the Inner Mongolia region, associated with “multicultural coexistence” or “multilingual policy” (second language policy, third language policy) A field survey was conducted. First, we investigated historical changes in ethnic education policies established by the Central Education Department of China and the Inner Mongolia Autonomous Region Education Agency, and analyzed them through curriculum revisions or teaching methods. Next, we conducted field surveys on Mongolian schools X and D, analyzed and summarized them, and considered the indicators to be examined in the future.



目次

1. はじめに

1-1. 「民族教育」の定義

1-2. 「民族教育」の位置づけ

1-3. 先行研究の整理

2. 民族教育政策の概要

2-1. 民族教育政策の立法の流れ

2-2. 「民族教育政策」の位置づけ

2-3. 「民族教育政策」の役割

3. 内モンゴルの義務教育概況

3-1. 民族学校のカリキュラム改訂基準

3-2. 民族学校のカリキュラム改訂の変容

3-3. カリキュラム改訂による教授法の変容

4. フィールド調査概要

4-1. フィールド調査の目的

4-2. フィールド調査内容

4-3. フィールド調査の分析とまとめ

5. おわりに

1. はじめに

内モンゴル自治区（以下内モンゴルと略す）は1947年5月1日に成立され、中国のなかで、最も早く成立された民族区域（民族自治区）である。全区域の面積は118.3万平方キロメートルであり、面積は全国の12.3%を占める。地理的位置的には中国の一番北部に位置し、北側とは「ロシア、モンゴル国」、東側とは「黒龍江省、吉林省、遼寧省」、南側とは「河北省、山西省、寧夏回族自治区、陝西省」、西側とは「甘肅省」と隣接している。2010年全国第5回人口調査によると、全区の人口は2470.63万人で、55の民族が生活しており、そのなか、モンゴル族は422.61万人、漢族は1965.07万人、そのほかの民族は82.95万人を占めている。全区域の通用言語は中国語とモンゴル語である。

「大雑居、小集居」はモンゴル民族の居住特徴であり、民族教育が社会的な環境の影響を受けることが大きいである。全区域を「牧業地域」、「農業地域」、「半牧半農業地域」の3つの地域に分類できる。内モンゴル成立から現在に至って、72年間を通して、民族教育が著しい発展に届けてきた。その一方、「大雑居、小集居」という分布状況、55の民族の生活風習による「多民族・多文化の共生」、特に、強大な漢族文化の深化、または中国中央政府からの「学校統合」、「生態移民」などの政策により民族教育の社会的な基盤の崩れが深化された。今後、民族教育において、特に、民

族母語教育が多く課題に直面し、民族学校の母語教科における補完的な役割が期待される。

本論を通して、「農業地域」と「半牧半農業地域」に位置されたモンゴル民族学校をフィールドワーク対象校とし、民族教育政策による学校カリキュラム改訂の実情を把握し、分析していく。また、先行研究を踏まえた上、民族教育政策によるカリキュラム改訂と教授法の変容を明らかにし、民族学校の今後の課題を究明することを試みる。実際に、民族学校における「国民教育」と民族のアイデンティティ育成に関わる不均等な関わりにおける、民族学校に対して「国民教育」の課題の受け皿としての役割を押し付ける危険性には留意する必要があると見られるなかに各民族の平等、文字、言語、文化を発展される権力への確保法などの教育政策が民族学校におけるカリキュラム改訂にどんな影響を及ぼしているのか。または、民族教育政策は民族のアイデンティティ育成にどういうふうに関わっているのかを究明することを試みる。

1-1. 「民族教育」の定義

まず「民族」という用語の由来や本論で取り上げた意味について説明をしたい。中国では「民族」という語彙は1899年に、啓蒙運動家である梁啓超が亡命先の日本で『東籍月日』（1902）によって、英語の「nation」の日本語訳「民族」を中国語に用いたのが始まりとされ、1901年に、梁は「民族」と「国」を結

び付け、「中国民族」という用語を用いたことを前提とし、1902年には「中華民族」という用語が誕生された（崔 2012: 21）。

また、1924年に孫文による「中国境内各民族」という用語があるほか「少数民族」という用語の使用が始まり、これが「少数民族」という用語が誕生された最初の事例だと多くの研究者たちに見られている（登坂 2004: 89）。「民族」という用語は中国では、広義の意味で中国 56 の民族を一体化された用語であり、つまり「中華民族」のことを指し、狭義の意味では各民族のことを指している。本論では「民族」とは「少数民族」のことを指すものとする。そのなか、モンゴル民族のことを指すものとする。

次に、本論で「民族教育」はどんな意味で用いられているかについて論述したい。中国では「民族」とは「中華民族」と「各少数民族」のことを指すものである。「民族教育」（少数民族教育）とは、中国の教育制度全体の重要な構成部分であり、中国の経済発展や全国の安定を支えていくことに重要な役割を果たす上、少数民族の伝統文化を尊重し、それを維持・発展させる主たる場でもある。民族教育は、一般的に漢民族以外の 55 の少数民族を対象として行われる教育のことを指している。（榮、徐、呉）（2011）『希望民族教育政策研究報告』を通して、「民族教育」とは 55 の少数民族を対象にした教育と民族区域全体で実施されている教育のことであると指摘している（榮仕星、徐杰舜、呉政富 2011: 1）。岡本（2008）によると「民族教育は 55 の少数民族における教育のことを指すが、民族語で授業を行なう教育であってこそ、民族教育と述べられる」と論じている（岡本 2008: 99-100）。本論では「民族教育」を「民族語で授業を行なう教育のこと」を指すものとする。

1-2. 「民族教育」の位置づけ

内モンゴルの民族学校において、「国民教育」と「民族教育」が同時に行われているのは民族教育の特徴である。「国民教育」とは、国の持続発展を支えていく

人材育成を目指したものである。具体的に「道徳、思想、政治、マルクス主義および鄧小平理論」などの授業を通して、児童・生徒たちにマルクス・レーニン主義、鄧小平理論、毛沢東思想または中央政府からの教育思想などの重要な示唆を宣伝し、国の経済発展に重要な人材を育成し、民族の団結を促進させ、社会の安定を守り、地域または国の全面的発展を支えていく人材の育成を目指したものと見られる。

一方、「民族教育」とは一般的に、漢族以外の 55 民族に行われている教育のことを指している。または「国民教育」の重要な構成部分でもある。民族教育では、民族の文字、言語、歴史などの伝統文化を尊重し、民族文化の継承と発展を目指したものである。同時に、「国民教育」と同様の役割も果たすべきである。つまり、「民族教育」を通して、民族文化の継承と発展を促進していくこと、とともに国の安定を保護し、経済発展を支えていく人材育成の役割を同時に果たすべきである。

このような、民族学校における「国民教育」と「民族教育」に果たすべき「ダブル役割」または、民族学校における「素質教育」による「意識形態学習」¹⁾に与え、民族学校教育の現状と課題を研究していく意義があると考えられる。（江、苏、成）（2019）「蒙古族伝統教育に関する当代審視」によって、民族教育における今後の課題について、民族の文化の尊重、継承を目指した「民族教育」と国家の主体文化の宣伝を目指した「国民教育」との文化的な差異を協調しながら、「国民性」と「民族性」を同時に涵養させた「現代モンゴル人」を育むことである（江涛、苏德、成丽宁 2019: 120-129）。

民族学校では、民族の文字、言語などの伝統文化の尊重を重視し、アイデンティティの育成やイデオロギーの強調を目指した「民族教育」と「国民教育」の相違点を、「徳、智、体、美、労」などの全面的な能力や資質の育成を目指した「素質教育」と関連づけて説明したい。まず、「素質教育」は「応試教育」（詰め込み教育）に対し、「応試教育」による「受験勉強」の欠如の解決を目指し、1999 年をもって実施された教

育改革である。「応試教育」のなかで「德育」が強調され、「德育」は初等教育の小学校3学級からカリキュラム内容に取り組みされている「道德」の授業である。中等教育から「思想政治、マルクス主義・鄧小平理論」に替わる。「道德」の授業を通して、マルクス・レーニン主義、鄧小平理論、毛沢東思想、中国共産党の重要な示唆を宣伝される。つまり、「道德」教育は「国民教育」の役割を果たしていると考えられる。今後、民族学校における、「国民教育」と民族のアイデンティティ育成に関わる不均等な関わりにおける、民族学校に対して「国民教育」の課題の受け皿としての役割を押し付ける危険性には留意する必要があると筆者が考える。

1-3. 先行研究の整理

「偽満州国」(1931年)から内モンゴルにおいて、民族文化と教育の発展に関する一連の研究活動が発展された。民族教育に関する研究として簡、烏蘭少布、劉蒙林などの研究が挙げられる。簡(1985)「日中戦争における内蒙古教育研究」、烏蘭(1985)『民国時期の蒙古族の文化』、劉『偽満州国及び偽蒙疆時期における民族教育』などの先行研究が挙げられている。1990年代半ばから内モンゴルの民族教育の近代化に関する資料収集が全面的に展開された。具体的に、(内蒙古教育志編集委員会:1995)『内蒙古教育史志資料』、(烏蘭少布、白双山:1994)『内蒙古民族教育概況』、(特格舍:1998)『中国少数民族教育志』などが挙げられる(娜荷芽2018:1-3)。

内モンゴルの民族教育政策について、新保(2011)は「多言語政策」(二言語政策と三言語政策)が「少数民族の母語教育に負担をかけ、民族のアイデンティティの育成、イデオロギーの継承に深刻なマイナス面的な影響を与えている。これが、少数民族のアイデンティティの揺らぎ、または児童・生徒の自己肯定感の欠落にもつながる。烏力更(2013)は「学校統合政策」と「寄宿制教育制度」がもともと牧畜地域の民族学校に通っていた児童・生徒たちの伝統文化との触れ合う

社会的な環境の損失に至り、自民族文化との触れ合う機会を失われた。教科内容に対して、本来民族学校で実施されるべき民族のアイデンティティに関与する内容が大幅に欠如していることを指摘している。王錫宏(2006)は民族学校で教授されている教科内容は、主に漢民族を中心とする各民族の共同的な要素を含む文化背景が投影され、ある地域での少数民族の文化背景が主要な役割を果たすことはない。漢族を中心とする各民族も共同文化的背景と少数民族の民族的な文化背景との間には矛盾と差異が存在する。また、強大な漢民族の社会、教育、文化などの環境における少数民族のアイデンティティ、イデオロギーに対する民族文化背景の適応を疎かにすることは妥当ではないと指摘している。格日樂(2006)は民族教育における教育自治権に焦点をあたえ、民族の言語・文字、歴史などの教育内容における民族自治区における自治権の実効性の重要性を強調した。郭(1989)は内モンゴル区域の児童に関する調査を通して、少数民族区域の児童・生徒たちの学校教育に大きな影響を与える要素が多面的である。一般的に、生活環境、児童自身の条件、学校設備または地域・社会的な環境があると指摘し、生活環境において、自然環境や人口構造が児童・生徒の学校教育に与える影響が非常に大きいであると論述している(劉世海1989:76)。また、(哈申格日樂、小柳正司:2007)(崔淑芬:2011)(ハスゲレル:2016)などの内モンゴルの民族学校における、教育政策を踏まえて、民族教育の現状を分析した研究などがみられる。

上記の先行研究から以下の3点がまとめられる。まず、教育政策による民族教育に関する社会的な基盤が崩れており、民族の文化を尊重した教育環境が損失していることがみられる。次に、民族学校で教授されている教科内容は、主に漢民族を中心とする各民族の共同的な要素を含む文化背景が投影され、少数民族の文化背景が主要な役割を果たす内容が少ない。最後に、民族区域における、教育自治権の実行性への強調が求められている。

本論では、フィールドワークを通じて、民族教育政策の変容に伴い、民族学校のカリキュラムの変容や教

授法の改革について分析し、民族学校における今後の課題を明確することを試みる。特に、現在民族学校の義務教育段階で使用されている教科書内容の構成を分析し、「母語」(モンゴル語)教育に焦点を与えていくことである。

2. 民族教育政策の概要

中国では、少数民族の教育政策は中央と地方の「人民代表大会常務委員会」によって規定されているが、『少数民族教育法』は未だに立法されていないのは現状である。

中央政府の民族教育に関する発展や改革によって、民族教育が日々発展してきたが、中国では、民族教育政策に対する研究が非常に少ないのは現状である。(栄、徐、呉)(2011)は『希望民族教育政策研究報告』によって、民族教育政策に関する専門書籍は2011年の現在に至って、5冊、研究業績論文は30部しかなく、民族教育政策に関する研究が非常に軟弱な状態であると指摘している。民族教育政策は中国の経済発展

や社会運動によって、変容され、社会安定時期に発展してきたが、「文化大革命」において、民族教育が歴史的な被害を受けたのである。「文化大革命」、「4人グループ」の被害により、民族学校が閉校になり、教育者たちが転職され、人身的な被害を受け、貴重な文献が焼かれ、民族教育が廃滅的な被害を受け、絶望的な状況に陥ったのである。

民族教育政策の変更は社会的な背景に伴い変容し、その変容を主に5段階に分けることができる。第一段階は、1949年前の中国政府が成立までの段階；第二段階は、民族教育理論の創立期(1949～1966)；第三段階は、民族教育の被害期(1967～1977)；第四段階は、民族教育理論の展開期(1978～1990)；第五段階は、民族教育の全面的な発展期(1991年～現在に至る)。本論では、内モンゴル自治区が成立(1947)年からの主な民族教育政策を整理し、民族学校におけるカリキュラム改訂の変容と教授法の改革を分析し、民族学校の近代化による課題を究明することに焦点を与える。

表I. 1949年1月1日～2019年10月31日までの主な民族教育政策

規定日	規定機関または施策名	目的又は主な内容
1949/9/29	中国人民政治協商会議第一回全体会議第53条	少数民族に関する言語、文字、文化を發展させる権力が認められた。
1952/4/16	中央人民政府政務院による民族教育行政機構の決定	教育部→民族教育司 各省、自治区→教育厅 各地方→教育局
1977/11/7	国務院の自治区モンゴル語工作協作会議状況の報告により	民族小中学校を發展→民族クラスの増設、カリキュラム上モンゴル語と漢語の比重
1980/10/9	教育部、国家民委の民族教育工作に関する意見により	少数民族地域教育状況調査による民族小中学校の發展を強調
1982/12/4	中華人民共和國憲法	民族自治区に関する教育、科学、文化、衛生、体育事業、文化遺産などの自治権
1992/4/4	中華人民共和國義務教育法の実施細則(附録)	民族区域における義務教育の強調と少数民族の義務教育に対する経費補助政策
1992/9/7	国家教育部、国家体育委員会、衛生部、による学校の衛生と体育	学校教育カリキュラムにおける体育と健康の内容を強調
1992/10/21	全国の民族教育の發展及び改革指導綱要の通知(試行)	民族教育の位置づけ、目標及び任務など
1995/3/16	小中学校少数民族の民族教科書に関する表彰方案	自民族の優秀な文化の伝承による民族自尊心(アイデンティティー)の強化
1997/7/8	中国教育部による少数民族学校にHSK制度の実施	民族小中学校における「漢語能力試験」
2001/5/29	基礎教育課程改革綱要	児童、生徒の創造力や探究力の育成
2012/7/12	国務院による少数民族事業“十二五”企画の通知	双語教育(二言語教育)、学前教育、農牧地域の教育發展
2013/12/25	民族小中学校漢語課程の標準(義務教育)の通知	民族学校の漢語課程の重視と漢語教師の育成
2016年	「中核的な素質」(核心素質)	「文化的基礎」「社会的参加」「自己の発達」など「全面的に発達した人材」
2019年	「教育教学及び義務教育の全面的な促進に関する意見」	「労働教育」の強化、「教授法」改革、「学校、家庭、社会」の連携

* (楊定玉; 胡雪芳: 2017) より, 筆者作成

2-1. 民族教育政策の立法の流れ

中国では中央教育部に（日本の文部科学省に当たる）によって教育政策が配布され、省、自治区、地方の教育機関が中央教育部に統括される。各行政地域では教育機関・部署が定められ、省、自治区において、教育庁が配置され、地方において、教育局が配置されている。全国では民族自治区は5、自治州は30、自治県は120、民族郷は1,356あり、総面積は中国全国面積の63.75%を占める（陳2017:2）。

内モンゴル区域は中国のなかで、もっとも早く成立された「民族自治区」であり、『憲法』によって、高度な自治権を持つことが認められている。民族教育に関連する法律として、一般的に、『中華人民共和國憲法』（1954）、『中華人民共和國区域自治法』（1984）、『中華人民共和國義務教育法』（1986）、『教育法』（1995）、『教師法』（1993）などが見られる。中国では教育政策は主に「中央立法」と「地方立法」という二つの手段で教育法が立法されている。

中国では中央國務院が教育政策に関する主権力を持っており、教育部を通して、表1のように行政区分の下がる順位に従って、政策通知が配布される。または行政区分の順位によって管轄権力が断り、行政区分の管轄権力は省から村の順に下がって行くところになる。各自治区は、経済、教育、政治、文化などの面において、政策策定の自治権がっており、内モンゴルの民族教育政策が、内モンゴル自治区人民代表大会常務委員会によって定められる。ただ、この政策策定が

中央教育部からの政策策定基本原理に準ずるべきである。

民族区域に関する、教育政策策定の流れは以下のようである。まず、中央國務院『中国人民代表大会常務委員会』（以下「人大」と略す）によって、教育政策が定められた後、教育部を通して、全国の各行政機関に配布される。また、各行政機関を通して、各地域の学校に配布される。

民族教育政策の策定による基本原理が以下の五つにまとめられている。（一）社会主義国家の教育理念に基づき、国の安定を保護し、経済の持続発展を促進していく人材育成を目指していくことを前提とする。（二）、民族区域の経済発展や区域社会の安定を促進させていくことを目指すこと。（三）、「地域の格差」から「教育の機会均等化」を目指すこと。（四）、中央政府の援助と地域の「自力更生」を合理的な配置に配慮すること。（五）、民族地域における「教育」と「宗教」の徹底的な分離に気を配ること。つまり、民族教育政策の規定による、国や地域の安定や経済発展を促進し、社会主義国家の教育原理に基づくべきことが強調されている（栄2011:35-37）

2-2. 「民族教育政策」の位置づけ

民族教育政策は中国の「民族政策」や「教育政策」との二つの政策分野に対する重要な構成内容であり、民族問題や教育問題を解決していくことによって、重要な研究意義を持っていると考えられる。（栄、徐、呉）

表II. 中国と日本の行政区分表

中国と日本の行政区分				
行政区分	内モンゴル自治区	少数民族中心地域	漢民族中心地域	日本
省レベル	自治区	自治区	省・直轄市・特別行政区	県
地レベル	アイムグ（盟）・市	自治区	市（地級市）	郡
県レベル	ホショー（旗）・県	自治県	市（県級市）・県・特区	市
郷レベル	ソム（蘇木）・鎮	自治郷	郷・鎮	町
村レベル	ガチャ（嘎查）・村	村	村・組	村

*（出典：ハスゲレル2016:17）

(2011)は、民族教育政策は中国の民族問題や教育問題に関する学術的な価値・意義を強調し、民族教育政策における今後の課題を以下のように分析した。まず、民族教育政策に関する、先行研究、研究成果が非常に少なく、また新しい研究分野である。次に、民族教育政策に関する、先行研究は創新性がなく、研究が散乱な状況である。また、民族教育政策が未だに立法されてなく、理論的な根拠がないこと。最後に民族政策に関する先行研究が民族教育政策に関する解説が多く、民族教育の現状、課題を改善的に分析したものが少ないことを指摘したのである。

『人大』を通して規定された教育政策が『母法』になり、各区域は『母法』に基づき、地域の現状を踏まえ、『区域教育政策』が定められる。各区域によって、定められた教育政策を『子法』とする。民族区域における、高度な自治権が求められるが、『子法』が『母法』の法律範囲内であるべきである。つまり、区域の『人民代表大会常務委員会』によって、定められた「教育政策」は必ず『中国人民代表大会常務委員会』によって定められた「教育政策」の基準に基づいたものであり、それを違反することができかねないのである。

2-3. 「民族教育政策」の役割

民族教育政策は中国教育政策の重要な構成内容になり、民族の文化を尊重し、民族地域の経済発展に重要な人材の育成を支え、自己民族のアイデンティティの育成や継承を目的とし、民族の文字、言語、文化を発展することに対する教育政策を策定していくことが考えられる。

中国では、「民族教育政策」は2つの大きな役割を果たしていると言える。その一つは、少数民族各自の文字、言語、文化などのアイデンティティの発展や継承を促進させていくことである。もう一つの役割は「国民教育」を通して、国民統合の実現を促す役割である。「第二言語政策」と「道徳」の授業を通して、その普及と拡大を実現される。(アナトラ・グリジャナティ：2015) 建国(1949)後は、民族教育に中国のマ

ジョリティ言語である「漢語」を導入し、それを普及、拡大させることで国民統合の実現を促す任務与えられ「大躍進運動(1957～1965)」「文化大革命(1966～1976)」などの歴史的な時期を除いて、民族教育はその国民統合の役割を果たしてきたと言える(アナトラ・グリジャナティ 2015: 35)。

上記に基づき、民族教育または民族教育政策が中国教育の重要な構成部分になり、それは各少数民族のアイデンティティの形成、継承を促進させていくと共に、国民統合の2つの役割を同時に果たしていることによって、民族教育におけるカリキュラム改訂の変容について研究する意義があると考えられる。

3. 内モンゴルにおける義務教育概況

清朝末期、官僚腐敗、対外戦争、開墾政策などにより、モンゴル民族が多大な被害を受けた。その時、民族の有識者たちが立ち上がり、復興活動を行った。そのなかで貢桑諾爾布²⁾(親王、1872～1931)がモンゴル草原で初の民族学校『崇正学堂』を創設した。『崇正学堂』の教育活動によって、当時のモンゴル草原、民族の生活環境、社会的背景に基づき、民族のイデオロギー、アイデンティティの形成が重視されている。(ウルゲン 2015: 33)。

中国では学校教育制度は1951年の「学制改革に関する規定」により初等教育(小学校)は5年制の教育制度が提唱されていたが、1953年にかけて義務教育は6年制度に修訂された。1982年の改正憲法で「初等教育の普及」または1985年の中共中央委員会による「教育体制改革に関する規定」が示されたように「9年義務教育の実行」が確定され、1986年の「中華人民共和国義務教育法」(旧法)によって同年の7月1日から施行されることになった。ただ、この制度が辺縁地域の少数民族区域まで実施されたのは2000年以降のことであった。2006年に第10期全国人民代表大会常務委員会第22回会議での採択を経て、「中華人民共和国義務教育改正法」(1986年改正)が配布された。新法は旧法と比較すると内容が充実され民族教育に対

する教育経費への投入、教育機会均等への保障などの内容が見られる。

民族学校が1900年代の初期から発展を開始し、1902年グンサンノルブにより創設された「崇正学堂」³⁾がモンゴル初の近代学校になる。1903年にカラチン王(貢親王)が訪日し、日本の女子学校を訪問したことをきっかけに、女性教育の重要性を認識し、帰国後「毓正女学堂」⁴⁾を創設した(ウルゲン 2015: 210)。内モンゴル自治区(1947)が成立まで、または中国政府(1949)(中華人民共和国)が成立までにモンゴルの知識人たちの日本訪問によって、日本の学校教育方針と教育理念が内モンゴル地域に伝わってきた。特に学校制度と女性教育の面では著しいである。

1947年までに、モンゴル地域に関する民族教育対策が不十分で民族学校数が非常に少なかった。当時に徳王(德穆楚克棟魯普; Demchukdongrob)⁵⁾らの知識人が内モンゴル地域の広い範囲で教育費用の予算案を提出し、12歳以上の子どもを強制に入学させ、寄宿制を含む義務教育制度や留学制度を規定した。これがモンゴル民族の学校教育の発展及び教育史上においても重要な意義を持たしている(ウルゲン: 2015)。

上記で述べたように内モンゴルでは1900年代初期からモンゴル民族学校が創設され、現在まで100年以上の歴史の道を辿り着いた。「多民族が統一された国」中国によって、多民族の混雑生活またはモンゴル民族自体の生活状況「大雑居」「小集居」の歴史的な特徴、中央教育部からの教育政策の変容により民族教育も新たな課題に追いかけてられている。多くの先行文献によって指摘したように民族学校におけるカリキュラム内容上、民族の文化、生活風習・習慣など民族のアイデンティティの発達、伝統文化の継承に関する内容が少なく、「学校統合政策」または「生態移民政策」⁶⁾などにより、モンゴル語の発達、民族伝統文化の継承・発展の社会基盤が大幅に崩されている。

3-1. 民族学校のカリキュラム改訂基準

中国では、1949年の中華人民共和国成立以降、長

い間「国定教科書制度」が敷かれてきた。この制度のもとに教科書の編纂と出版は主に教育部の直属機関である人民出版社によって、教育部から公布されている「教学計画」と「教学大綱」に基づいて行われ、全国の学校教育は「一綱一本」⁷⁾に統一された。これが1988年国家教育委員会による「9年義務教育教材編纂企画方案」の公布により、「一綱多本」⁸⁾に転換された(武小燕 2013: 134-135)。

1977年11月7日に「自治区のモンゴル語工作協作会議の報告」を通じて、モンゴル民族教育の発展が重視され民族クラスの増設、カリキュラム上モンゴル語と漢語の時間割合の適切な分配も重視された。2006年の第10期全国人民代表常務委員会第22回会議により、中華人民共和国義務教育改正法が公布された。また、『義務教育法』によって民族教育に関する教育経費の支援・保障と教育の機会均等、素質教育への強調などに関する内容が重視された。2001年11月19日に中央教育部によって「基礎教育課程実施要綱(試行)基教[2001年28号]」が提案された。この「試行案」を通して「総合実践活動課程」と「地域や学校毎のカリキュラム」が学校カリキュラム上、16～20%の授業時間割を占めるべきことが規定された。「総合実践活動課程」と「地域や学校毎のカリキュラム」とは「素質教育」を発展させ「徳、智、体、美、労」などの全面的な能力や資質を生かした児童・生徒を育成させることを目指した教育改革である。2010年の「義務教育カリキュラム改訂に関する(補充)通知」により、内モンゴル自治区の義務教育課程の時間割合に関する規定が提案された。「規定」によると、内モンゴルにおける(第二言語政策)「バイリンガル教育」⁹⁾または「英語」(第三言語教育)教育、などの「多言語教育政策」の下で、各カリキュラムの配置時間、自治区課程と学校毎の配置時間数に関連して規定された。「規定」によって、内モンゴル自治区の九年義務教育における学校課程配置時間が公表され、内モンゴル自治区における中央国家、自治区、学校側の週カリキュラム時間配置に関して配布された。

具体的には、まず、このカリキュラム配置時間に関

しては、義務教育段階の小学校1学年から3学年にかけて、「モンゴル語、算数、体育、品德、音楽、図工」の教科が配置され、週間配置時間数が書かれた順番通りに、「8h、5h、4h、2h、2h」であり、自治区の配置時間は週間「1h」であり、学校の配置時間は週間「2h」である。小学校3学年から「科学、英語（第三言語）、総合実践課程」が配置され、週間時間数は「2h、3h、1h」である。次に、小学校4学年から6学年にかけて「モンゴル語、算数、体育、品德、音楽、図工、漢語（第二言語）、第三言語（英語）、科学、総合実践活動、自治区課程、学校課程」などが配置され、週間配置時間が書かれた順番通りに「7h、5h、3h、2h、2h、2h、3h、3h、2h、1h、1h」を占める。最後に、初等中学校7学年から9学年にかけて、「科学」がなくなり、その代わりに9学年から「化学」の授業が配置された。週間配置数は「3h」である。このなかで、大きな週間配置の変更としては、学年が上がれば上がるほど、また新教科の配置により、母語であるモンゴル語の週間配置時間数が減り、漢語（第二言語）、英語（第三言語）の週間配置時間の割合が増えている傾向が見られる。

3-2. 民族学校のカリキュラム改訂の変容

上記で述べたように、モンゴル民族学校におけるカリキュラムの週間配置時間に関して、中国中央政府の「言語政策」に基づき、民族学校のカリキュラム配置時間にも大きな差異が見られ、カリキュラム内容配置にも変動が生じることが分かる。

モンゴル民族学校カリキュラム改訂について、社会環境によって異なり、主には次の段階が考えられる。第一、1949年までの中華人民共和国が成立前の段階であり、この時期の民族教育が社会不安定により非常に困難な時期にあった。この時期の民族教育としては民族知識人によるイデオロギー、アイデンティティの育成が教育の主な指標になり、それによって民族の復興を促進させることを目指していた。第二段階は1949年から中国が市場経済改革の道を歩んだ1978年

までになり、この時期の民族教育が「文化大革命」の被害を受け歴史的な危機に陥った時期でもある。第三段階は、1978年から現在まで、1977年の「文化大革命」が終え、中央政府の民族教育に関する対策と支援政策によって民族教育が歴史的な発展を遂げた。ただ、中央政府による「言語政策」、「優遇政策」、「生態移民」、「学校統合政策」などによる民族教育に対して新たな課題が生じ、民族教育がこれらの新たな課題に直面し、解決するべきであることも考えられる。

1957年からモンゴル民族学校で漢語教育が導入された。これが「二言語政策」であり、「バイリンガル」教育とも言われている。また、1999年を持ちまして、民族学校に「三言語教育」（英語）政策が実施され、民族学校のカリキュラム時数の配置にも大きな変化が見られた。その変化に関して表Ⅳで見てみましょう。

表Ⅲは1957年から2010年にかけて、9年間の民族学校の義務教育カリキュラムの週間時数配置に関してまとめたものである。表Ⅲから以下の点が明らかである。まず、「二言語政策」または「三言語政策」により、2010年から、民族学校により、モンゴル語の週間時間配置数が減少したことが見られる。次に、「二言語政策」による、漢語教育は（57年～58年）の小学校5学年生から開講していたものの、（59年～60年）から小学校の3年生から受講することになり、この状況が1981年まで続き、2003年から完全に小学校1年生から受講することになったのである。最後に、「三言語政策」により、民族学校では、1981年にかけて、初級中学校1学年（義務教育7年生）から週/4h単位で開講されていたことにもかかわらず、2003年から小学校3学年から週/3h単位で開講することになり、2010年から小学校1学年から開講されることになったことが見られる。

上記をまとめると、「二言語政策」（漢語）と「三言語教育政策」（英語）により、民族学校のカリキュラムの週間時間配置に大きな変動が見られる。主には次の二点にまとめられる。第一、「二言語政策」、「三言語政策」により、民族の母語教育（モンゴル語）の週間配置時間が減ったことが分かる。第二、民族学校に

表III. 1957年～2010年の「言語政策」における民族学校の週時間配置表（モンゴル語、漢語、英語）

言 語	学 年	57-58年	58-59年	59-60年	62-63年	81年	03年	10年
モンゴル語	小学校1	13	13	13	13	13	9	8
	小学校2	13	13	13	13	13	9	7
	小学校3	13	13	9	13	10	6	6
	小学校4	13	13	9	13	10	6	6
	小学校5	8	8	8	8	7	6	6
	小学校6	8	8	8	8		6	6
	初級中学1	6	6	6	6	5	4	5
	初級中学2	6	6	6	6	5	4	5
	初級中学3	6	6	6	6	4	4	5
漢 語	小学校1						3	3
	小学校2						3	4
	小学校3		4	6	4	4	4	4
	小学校4		4	6	4	5	4	4
	小学校5	4	4	5	4	5	4	5
	小学校6	4	4	5	4		4	5
	初級中学1	4	4	5	4	4	4	4
	初級中学2	4	4	5	4	4	4	4
	初級中学3	4	4	5	4	4	4	4
英 語	小学校1							1
	小学校2							3
	小学校3						3	3
	小学校4						3	4
	小学校5						3	4
	小学校6						3	4
	初級中学1					4	4	5
	初級中学2					4	4	5
	初級中学3					4	4	5

*（出典：ハスゲレル, 2016, P. 44）

における、「二言語政策」、「三言語政策」の開講学年が（58年～59年）から2010年にかけて、最初の漢語は（小5）から、英語は（中1）からだったが、2010年にかけて、小学校1年生から開講されることになったことが見られる。

3-3. カリキュラム改訂による教授法の変容

中国では隋朝（元年581-618）から「科举制」^{すい}が隋

煬帝^{ようてい}によって、正式に誕生された。「科举制」が当時の入試の選抜方法として活用され、現在の「ペーパー試験制度」の前身であると考えられる。

中国、内モンゴルの教授法について以下の点がまとめられる。（一）、ペーパー試験制度に対する教授法としては、「詰込み教育」（応試教育）が誕生した。「詰込み教育」に対する、教授法としては「一方的な授業」^じ（教え込み教育）の方式が取られたのである。具体的には、「詰込み教育」では教師が決まった教科

書の内容を一方的に講義し、児童・生徒がそれに対して、メモを取り、受験対策による「丸暗記」の学習が続いて行くことである。いわゆる「応試教育」である。(二)、「詰込み教育」に対して1999年に「素質教育」が提案されたのである。「素質教育」を通して、「一方的な授業」の方式から、児童・生徒の「徳、智、体、美、労」などの全面的な資質や能力の育成を重んじる教育が促進された。また、2001年にかけて、「資質教育」の補充として、「総合実践活動課程」が義務教育カリキュラム上必修科目になり、児童・生徒の「徳、智、体、美、労」などの全面的な資質や能力の育成が強調された。(三)、2019年7月9日に中央国務院により「義務教育における、教育教学改革の全面的な改革及び深化に対する意見」(以下意見と略す)が発表され、「意見」では、主に以下の点が強調された。第一、児童・生徒に対する「五育」(徳、智、体、美、労)の促進・強化すること。第二、「探究学習」、「相互学習」などの授業法を通して、授業の資質を高めること。第三、教師教育を促進させること。第四、義務教育による教育設備を改善させること。第五、学校による、自主権の発揮を促進すること。第六、教育に関する「学校、家庭、社会」の連携を強調することである(中国教育部HP:2019)。

上記をまとめると、まず、「応試教育」から「素質教育」への改革により、知識を一方的に教え込み、丸暗記を通して高い点数を目指した「詰込み教育」から「徳、智、体、美、労」などの全面的な資質と能力の育成を重視した教育が強調されたことが見られる。次に、2001年の「基礎教育課程改革綱要」を通して、「総合実践活動課程」を義務教育カリキュラム上に必修化させ、児童・生徒の創造力や探究力を育成することが教育の目標になり、「素質教育」を再び強調したことが分かる。それから、2016年の中国版キー・コンピテンシー「中核的な資質」(核心素養)について、児童・生徒の「文化的基礎」を身付け、「社会参加」への促進、「自己的な発達」の育成を通して、全面的に発達した人材の育成することによって、2019年7月の「教育教学の改革及び義務教育の資質を全面的に促進させることに関

する意見」を通して、「素質教育」の強調と「教授法」の改革を促進させ、「学校、家庭、社会」の連携を強化する教育方針を提案したことが分かる。

4. フィールド調査概要

本論を通して、X校とD校で、2019年の3月20日から2019年4月14日にかけて、フィールドワークを行った。X校とD校を選んだ理由としては、以下の点が考えられる。(一)、学校の社会背景的には、X校はモンゴル民族の「牧畜地域」に位置され、地域の社会生活面では、民族の伝統的な生活習慣・風習が多く見られる地域である。比較的に、D校は社会背景的に、中国の漢民族の生活様式、言葉的な影響が大きな地域に位置され、住民の日常生活が「半農半牧」様式の下で行われ、民族の伝統的な生活習慣・風習をほとんど失われている地域である。(二)、学校の規模的には、X校は1学級～6学級まであり、全校は711人で、そのなか、児童数は654人で、教職員は57人である。D校は小中一貫校(1学級～9学級)であるが、教職員と児童・生徒の人数がX校より少なく、小規模の民族学校である。今回の対象科目は、モンゴル語、漢語、英語の3科目のカリキュラムによる週間配置時間割と教授法をめぐって調査を行った。

4-1. フィールド調査の目的

フィールドワーク調査を通して、民族言語教育政策(第二言語政策、第三言語政策)による、民族学校のカリキュラム改訂における「モンゴル語、漢語、英語」の週間配置時間の変化と教授法の改革の実情を明らかにすることである。または、現在、民族学校で使用されている「モンゴル語」の内容の構成を分析することによって、民族学校における民族の伝統文化、風習・生活習慣、民族の歴史などの内容がどういう程度で実用されているかについて明確することを試みる。

4-2. フィールド調査内容

フィールド調査 1

表 IV. X 校週間の週時間配置表 (2019 年現在)

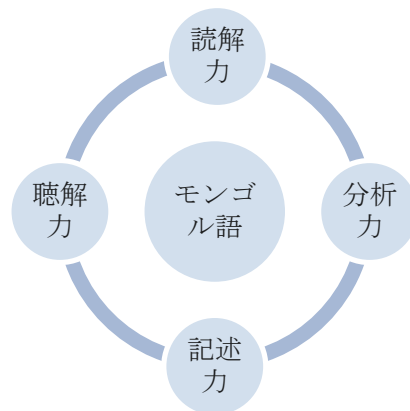
学 年	モンゴル語	漢 語	英 語	総 計
小1学年	4.4h			4.4h
小2学年	5.2h	2.4h		7.6h
小3学年	6.4h	2.4h		8.8h
小4学年	5.2h	2.4h	1.2h	8.8h
小5学年	5.2h	2.4h	1.2h	8.8h
小6学年	5.2h	2.4h	1.2h	8.8h
週総時間	32.4h	13.2h	4h	

* (X校のスケジュールにより、筆者作成, 2019)

上記の表 IV から X 校による、2019 年現時点でのモンゴル語、漢語、英語の週間配置時間数が分かる。まず、モンゴル語の週配置時間が小 1 学年～小 6 学年にかけて各学級の各クラスに対して約週 /5.4h であることが見られる。次に、X 校では漢語（第二言語）の開講は小 2 学年から始まり、小 2 学年～小 6 学年にかけて各学級の各クラスによって、週 /2.4h の時間が配置されていることが分かる。それから、X 校による英語（第三言語）は小 4 学年から配置され、週間配置時間数は約週 /1.2h であることが見られる。または、「第二言語政策」(漢語)「第三言語教育政策」(英語) による、X 校で週間配置時間数は「モンゴル語の 5.4h」が最も多く、次に「漢語の 2.4h」で、「英語の 1.2h」が最も少ないことが分かる。図 I は X 校のモンゴル語の授業における教授法に関して調査を行ったものである。

図 I は X 校のモンゴル語の授業における教授目標を表した図である。X 校は「モンゴル語」の授業では「読解力、記述力、聴解力、分析力」の四つの能力を育成することを教育の目標とし、授業では、「子ども同士での質問する方式」を利用し、「相互学習」の機会を授業で生かせ、先生が疑問応答、コメントの立場で授業が行われている。授業中、子どもたちが積極的に取り組み、生き生きとした授業を感じたが、担任先生の話によると、子ども同士で質問するとき、いつも自

図 I X 校のモンゴル語で目指す「四つの能力」



* (筆者作成：2019 年)

写真 1 X 校によるモンゴル語の授業中の写真



* (写真 1, 筆者撮影, X 校授業中：2019 年)

分の親しい仲間同士に質問することが多く、そのために、「毎回違う人に質問する方式」が取られていることが分かった。写真 1 は、X 校のモンゴル語の授業中の様子である。

フィールド調査 II

D 校（小中一貫校）は内モンゴル中部地域に位置され、比較的に漢文化の影響が深化された地域である。1992 年に、全校は 5 つのクラスがあり、そのなか 7 学級 (2 クラス)、8 学級 (2 クラス)、9 学級 (1 クラス) で、全児童・生徒は約 130 人で、教職員は 20 人あまりの小規模の学校だったが、2019 年現在、2000 年の「学校統合」政策により、田舎の学校がなくなり、近辺村（嘎查）の児童・生徒たちがすべて D 校に通うことに

なってから、校舎は新築され、児童・生徒数、教職員の人数も当時の倍ぐらいになったということが分かった。D校に対するフィールド調査は以下表のようである。対象科目もX校のように、「モンゴル語、漢語、英語」である。

表 V. D校における週間時間配置 (2019年現在)
(モンゴル語、漢語、英語)

学 年	モンゴル語	漢 語	英 語	総 計
1学年	5.5			5.5
2学年	5.5	2		7.5
3学年	5.5	2	1.5	9
4学年	4.5	2	2	8.5
5学年	4.5	2	2	8.5
6学年	4.5	2	2	8.5
7学年	3.5	2.5	2	8
8学年	3.5	2.5	2.5	8.5
9学年	3.5	2.5	2.5	8.5
総 計	40.5	17.5	14.5	72.5

* (D校のスケジュールによる筆者作成：2019)

上記の表 V、D校に対する「三言語」(モンゴル語、漢語、英語)の時間配置を三つの段階に分けて分析したい。第一段階、小学校低学年(1学年～3学年)にかけて、「モンゴル語は週/5.5h」の週間配置時間がもっとも長く、次に「漢語の週/2h」であり、最後に「英語の週/1.2h」がもっとも少ないことが見られる。第二段階、小学校高学年(4学年～6学年)にかけて、「モンゴル語の週/4.5h」時間がもっとも長い、「漢語の週/2h」時間と「英語の週/2h」で週間配置時間が同じことが分かる。しかし、モンゴル語の配置時間が小学校低学年より1時間減ったことも分かる。第三段階、初級中学校段階(7学年～9学年)にかけて、「モンゴル語週/3.5h」がもっとも長く、次に「漢語週/2.5h」であり、最後に「英語週/2.3h」がもっとも少ないことが分かる。初級中学校段階における、モンゴル語の週間時間配置も引き続き減り、「漢語」と「英語」の時間配置が増えたことも分かった。上記をまと

めると、D学校では、義務教育段階によって、「モンゴル語」の週間時間配置が小学校低学年から初級中学校にかけて減少したことに伴い、「漢語」と「英語」の時間配置が増えていることが分かった。

次にD校における教授法に関して調査を行った。D校では2018年4月下旬から2018年の12月にかけて、「モンゴル語、英語、漢語、算数」の授業を通して、「学本教学」が行われた。「学本教学」とは児童・生徒を「詰込み教育」から完全に束縛され、「学生を中心」にカリキュラム内容の配置、学生たちの自ら考え、自ら学び、問題解決していく能力や資質の育成を重視した学習である。D校における「学本教学」は次の3段階に分けられて行われたことが分かる。(1)、自らの学び、グループ学習、探究学習(2)、分析、改善、追及(3)まとめ報告の3段階に分けられて行われたことである。ただ、D学校における「学本教学」は一時的な体験学習のように、継続されていなかったことがわかった。

フィールド調査Ⅲ

義務教育におけるモンゴル語(語文)教科内容の分析

2016年の内モンゴル教育出版社から編集・出版された、全国のモンゴル語教科書(語文:モンゴル語)を分析していきたい。教科書の「はしがき」のところに、全国のモンゴル語教科書は、2013年に中央教育部から配布された『義務教育要領におけるモンゴル語教科の基準』に基づき、文字・言語の編集は「標準モンゴル語辞書」(改訂版)(内モンゴル人民出版社:2012)を基準として、名詞・固有名詞を『授業基準』に従い、編纂・出版したものである。分析対象学年は、参考資料により「義務教育段階、2学級(後半期用)、3学級(後半期用)、4学級(前半期用)、5学級(前半期用;後半期用)、6学級(前半期用)、7学級(前半期用)、9学級の(後半期用)」合わせて、八冊のモンゴル語教科内容について分析を行った。分析した内容は以下の表 VI の通りである。分析した内容は、学級別に対するジャンル、内容構造・範囲について分析を行った。目的は民族学校における、「母語」教育関す

表VI. 2019年現在使用中の民族学校義務教育用モンゴル語の教科書内容の構成内容分析 (民族教育出版社：2013)

学年	ジャンル	課数	詩	作文	物語	日常実用文章	民族の文化に関わる 内容課数	民族の文化に関わる 内容の割合
2学級 (後半期)		22	5	4	13		3	13.6%
3学級 (後半期)		22	5	4	12	1	3	13.6%
4学級 (前半期)		22	6	3	10	3	2	9.1%
5学級 (前半期)		22	6	6	9	1	6	27.3%
5学級 (後半期)		22	5	7	8	2	2	9.1%
6学級 (前半期)		22	6	11	3	2	1	4.6%
7学級 (前半期)		15	5	7	3		3	20%
9学級 (後半期)		15	2	10	3		3	20%

* (民族学校義務教育用モンゴル語の教科書により, 民族教育出版社, 2013: 筆者作成)

る、民族の生活習慣・風習、歴史、文化に対する内容の占める割合について分析したものである。

上記の表 VI から分かるように、現在民族学校の義務教段階で行われている「モンゴル語」の構成内容が民族の生活習慣、風習、歴史、伝統文化に関した内容の占める割合が非常に少ないことが見られる。占める割合が一番多くても 30% に達していないことが見られる。

4-3. フィールド調査の分析とまとめ

今回のフィールドワークを終え、D 学校と X 学校により、各一人の先生、内モンゴル民族教育出版社編集部の 1 名合計 3 名に対するインタビュー調査を行った。インタビュー調査内容は主にモンゴル民族学校の義務教育段階におけるカリキュラム内容の改訂、教育改革による教授法を巡って日常談話、雑談の方式で行った。モンゴル民族学校教育の教授法、民族教育のカリキュラム内容の改訂に関して、まず、カリキュラム改訂に関しては、民族学校で使われている教科書は「モンゴル語」「算数」以外は全て、漢民族学校で使われている教科書からの丸翻訳である。「モンゴル語」「算数」の教科書、特に「モンゴル語」の教科

書に対して、「編集」、「出版」から学校現場で使われるまで、何回かの「審査」も受けることである。それが、中央政府からの自治区におけるカリキュラム改訂の基準に依拠しているかどうかに関する検査であると考えられる。つまり、「中華民族の団結」、「中華民族の共同な発展」を妨げる「単語、内容」に関わっているかどうか必ずチェックされるものであることである。フィールド調査の時、各学校によって「意識形態」¹⁰⁾に関わる教育が行われていた。D 校に対する教授法に対しては、現場教師たちの専門性を向上させるための、教員研修(実習)が行われているが、詰め込み教育の枠組から束縛できていないことが分かる。学校の年間計画によって、進め難い、または「内の学校」には「学本教学」の教え方が合わないという返答があった。つまり、学生主導の教育改革は現在教育背景のもとで実施できないなどの声が学校現場で響いている。そのため、D 校の 2018 年 4 月下旬から 2018 年の 12 月にかけて、「モンゴル語、英語、漢語、算数」の授業によって実施された「学本教学」が一時的の体験学習として終わったということが分かった。

X 校と D 校のフィールド調査をまとめると、X 校では、「二言語政策」(漢語)により、モンゴル語の週間配置時間が変わっていないが、D 校では、小学校高学

年からモンゴル語の週間配置時間が1時間減り、初級中学校に入ってから2時間も減ったことが分かった。教授法に対しては、X校による、児童・生徒から発想し、児童・生徒の自ら考え、自ら問題解決していく資質や能力の育成を重視した授業実践が行われてあるが、D校の教授法改革の実践が一時的な体験学習として終わったことが分かった。また、X校では、教員研修、学校同士での連携を行い、教員の専門的な知識を向上させるためのプロジェクトも行われている。D校では、学校の社会的な背景、地域性により、多文化の影響が多く、教授法に関する教育改革が見込みの段階であることが考えられる。

5. おわりに

本稿は中国中央政府の少数民族地域における教育政策、主に「多言語政策」による、民族学校義務教育段階における、カリキュラム改訂の変容と教授法に関して考察した。モンゴル民族の言語、文字、文化、政治、経済などの持続発展を支えていく人材育成または民族のアイデンティティの形成における主な役割を果たしている民族学校の発展がどのような岐路にあるのかを「言語教育政策」によるカリキュラム改訂との関係から検討を行った。

民族の学校教育が中央政府のあらゆる政策によって、外在的には著しく発展に遂げたが、新たな課題にも直面していることが考えられる。それが、中央

教育部の「多言語政策」、主に「第二言語政策」と「第三言語政策」によって、モンゴル民族学校カリキュラム上、モンゴル語の配置時間が減少し、民族教育の本質的な役割が失われていることが見られる。また、義務教育のなかで使用されている、モンゴル語の教科書の分析を通して、モンゴル民族学校に解決すべき、カリキュラム内容に関する民族の歴史、生活習慣などに関わるアイデンティティ育成が民族学校で求められていることも考えられる。

グローバル化の進化、または中央政府からの「統合政策」、「生態移民政策」により強大な漢文化の社会的な文化背景、就職難などの問題に直面している民族学校教育に対する、民族のアイデンティティや帰属意識の向上を促進する上、カリキュラム内容、教科時間配置に関して再検討していくことが今後とも問われている本質的な解決すべき課題ではないか。また、教科のなかで、児童・生徒の主体的な学習能力や資質の育成に適応した教授法を取り入れることこそ現在教育教授法の改革に対する本質的な主旨であると言える。

中国教育部からの「優遇政策」、経済支援などまたは民族学校における「多言語政策」が、モンゴル民族の言語、文字、文化などの社会的に不利な立場から引き上げることができておらず、民族教育が排除しやすい構造のなかにあることに、変化が見られない。こういう状況のなかで、民族教育における、「国民教育」の再配分が必要であるだろう。

注

- 1) 意識形態学習とは、マルクス・レーニン主義、鄧小平理論、毛沢東思想または中央政府からの重要な方針・思想を宣伝させること。つまり、「意識形態」に関する教育とは、児童・生徒の「道德教育」に対するものであり、マルクス、レーニンの主義、鄧小平理論、毛沢東思想、江沢民および習近平による、共産党の主要な教育思想に従い、中華民族の利益を守り、民族の団結、共同繁栄を促進させる「徳、智、体、美、労」の全面的に発展した「社会主義の接班人」として成長していくことに関する教育である。
- 2) グンサンノルブ（貢桑諾爾布，1871～1930）は清末民初のモンゴル政治家、モンゴル族の王族（親王）。モンゴル民族の教育に多大な貢献を成した人物であり、チンギス・カンの功臣ジェルメ（者勒蔑）の末裔である。
- 3) 「崇正学堂」とは、^{グンサンノルブ}1902年に貢桑諾爾布（貢親王）によって創設され、当時清朝末期、官僚の腐敗、対外戦争、漢民族の大幅な草原への移住により、民族文化、社会生活がマイナスな影響を受け、民族の発展・復興を

- 目指し、「崇正学堂」はモンゴル民族の歴史、文化、民族的アイデンティティの育成を重視し、民族教育を発展させることが本質であった。(ウルゲン, 2015, pp. 43-44)
- 4) 「毓正女学堂」の由来につて、1903 年の春、貢桑諾爾布（ゲンサンノルブ）当時日本首相大隈重信の招きを受け、当時日本の在清公使内田康成の紹介により、清朝の許可を得ないままに、天津から船で日本に渡り、日本政府の政治維新を調査しながら、日本の各大都市を訪問し、訪問を通して女子教育と軍事発展の重要性に覚悟し、帰国後「毓正女学堂」を創設した。(ウルゲン, 2015, pp. 49-50)
 - 5) 徳王（^{デムチュクドンロブ}；Demchukdongrob）は内モンゴルシリンゴラ盟ソウニット右旗に生まれた。内モンゴルの政治家、教育家、民族自治運動の指導者であり、1939 年に「蒙古連合政府」を樹立した。当時、内モンゴルでは、学校教育は初等教育まで留まっていたが、民族師範学校や専修大学等を創設し、民族教育の発展を促進させた。1950 年に政治犯として収監されたが、1963 年に特赦により釈放された。(ウルゲン, 2015, pp. 75-76)
 - 6) 「生態移民政策」とは、中国では、移住を必要とする貧困農業人口が約 700 万人にのぼるとされている。そのうち、相当の部分は内モンゴルを含めて中国の西部で生活している。そこで、国は投資資金を増やし、貧困人口を悪化した生態環境から移住させることによって、その生活を改善する計画のこと。
 - 7) 「一綱一本」とは 1 つの教学大綱にき、1 つの教科書のこと。
 - 8) 「一綱多本」とは多様な教学大綱と多様な教科書のこと
 - 9) 中国の少数民族地域における「バイリンガル教育」は「民族平等」の下で、「民族教育」の一環として 1950 年から正式に実施された。民族言語を教授言語とし、共通言語の漢語を教科として学習するタイプと漢語を教授言語とし、民族言語を教科として学習するタイプの二種類に分類されている。内モンゴルにおける、モンゴル民族学校がモンゴル語を教授言語とし、漢語を教科として学習するタイプに当てはまる。「双語教育」、「二言語教育」とも言われている。
 - 10) 「科举制」とは中国の官吏採用試験制度。数種の科目を設け、作文の試験を行って人材の登用をはかった。隋代に始まり唐代に形を整え、宋代に中央集権的皇帝支配体制の強化とともに天子の手足となる官僚制も整備され、科举制もほぼ大成をなり、明、清時代まで広がった。ただ、この試験制度による、経書の暗記など古典知識と型にはまった修辭に傾いたため、独創的才能を阻害する結果をもたらした。清末の光緒 31(1905) 年廃止された。(ブリタニカ国際大百科辞典, 2019, 8, 23 検索日)
 - 11) 「一方的な授業」とは教師が決まった教科書の内容を一方的に教え、黒板で書いたりすることによって、児童・生徒がメモをしたり、試験対応するために、「丸暗記」して行く。「一方的な授業」では、教師を中心とし、児童・生徒はただ試験対策の「ロボット」のような存在であり、自らの独特な考えを発揮させ、問題解決し、探究していく能力の育成が考えられないことである。現在「応試教育」の前身であると言っても過言ではないだろう。

参考文献

日本語

- 武小燕 (2013) 『改革開放後の中国の愛国主義教育』 モリモト印刷 (株)
- 古力加娜提・艾乃吐拉 (アナトラ・グリジャナティ) (2015) 『中国の少数民族政策とその実態』 モリモト印刷
- 岡本雅亨 (2008) 『中国の少数民族教育と言語政策』 社会評論社
- 崔淑芬 (2012) 『中国少数民族の文化と教育』 中国書店
- 登坂学 (2004) 「中国少数民族教育の概念に関する一考察」『九州保険福祉大学研究紀要』 5 巻 pp. 85-93
- ハスゲレル (2016) 『中国内モンゴル民族教育の変容』 現代図書
- 小川佳万 (2001) 『社会主義中国における少数民族教育』 東信堂
- ウルゲン (2015) 『中国におけるモンゴル民族の学校教育』 ミネルヴァ書房
- 賽漢花 (2017) 「学校統合政策による民族教育の変容」『日本モンゴル学会紀要』 第 47 号 pp. 33-46
- 烏力更 (2013) 「中国モンゴル民族学校教育とアイデンティティに関する研究」『佛教大学大学院紀要』 第 41 号 pp. 1-17

- 王錫宏（2005）「中国における少数民族教育文化背景の民族的差異」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第45巻 pp. 221-233
- ハスバガン（2000）「清朝時代のモンゴル族教育と言語政策」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第40巻 pp. 89-116
- 登坂学（2004）「中国少数民族教育の概念に関する一考察：多文化教育と中国少数民族教育の比較を通じて」『九州保健福祉大学研究紀要』第5号, pp. 85-93
- 内モンゴル自治区人大常委（2016）『内蒙古自治区民族教育条例』, 内蒙古自治区人大常委会法制工作委员会印刷
- 崔淑芬（2011）「内モンゴル自治区の教育現状の一考察」『筑紫女子学園大学・筑紫女子学園大学短期大学学部紀要』第6号, pp. 155-166
- 格日樂（2006）「中国民族教育における教育自治権について：民族教育の使用言語文字と教育内容に対する自治権を中心に」『一橋大学大学院法学研究科紀要』第5巻 第3号 pp. 1041-1064
- ハス額爾敦（2005）「中国少数民族地域の民族教育政策と民族教育の問題：内モンゴル自治区の民族教育を中心に」名古屋大学国際言語文化研究科国際多元文化専攻, 『多元文化』 pp. 265-280

中国語

- 栄仕星、徐杰舜、呉政富（2011）『希望—中国民族教育政策研究報告』黒龍江省人民出版社
- 陳立鵬（1998）『少数民族教育立法論』中央民族大学出版社
- 劉世海（1989）『内蒙古民族教育概況』内蒙古大学出版社
- 烏蘭図克（1994）『内蒙古民族教育概況』内蒙古文化出版社
- 烏蘭図克、齐桂芝（1990）『内蒙古自治区民族教育文集』内モンゴル大学出版社
- 陳雲達（2017）『中国特色民族教育の理論と体系研究』科学出版社
- 娜荷芽（2018）『二十世紀三四十年代による内蒙古東部地区の文教発展史』内モンゴル人民出版社
- 楊定玉、胡雪芳（2017）『中国民族教育政策法規汇编』知識産権出版社
- 江涛、苏德、成丽宁（2019）「蒙古族伝統教育における当代審視」『民族教育研究』第1期 第30巻 pp. 120-126